

# Βιωματική μετάβαση σε in transit διαδρομή: εικονική πραγματικότητα ή αλήθεια - Μέθοδος clil

Καλαϊτζίδου Ελένη, Αυγερινού Δέσποινα, Μανώλης Χρήστος  
[elen.kalai@gmail.com](mailto:elen.kalai@gmail.com), [avgerinou@hotmail.com](mailto:avgerinou@hotmail.com), [christ.manolis@gmail.com](mailto:christ.manolis@gmail.com)

Εκπαιδευτικοί

## Περίληψη

Οι μαθητές διδάσκονται το μάθημα της Γεωγραφίας Β' Τάξης Γυμνασίου και ειδικά ένα κεφάλαιο (οι κάτοικοι της Ευρώπης) με τη μέθοδο clil (αγγλική γλώσσα). Πολύπλευρες γλωσσικές δράσεις των μαθητών στην Αγγλική γλώσσα λαμβάνουν χώρα στο μάθημα, που τους βοηθούν να κατανοήσουν το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρώπη. Οι γλωσσικές αυτές προσεγγίσεις πλαισιώνουν τον κορυφαίο στόχο ενός γενικότερου μαθησιακού πλαισίου, κατά τον οποίο οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρώπη, αλλά παράλληλα να αισθανθούν και να εξωτερικεύσουν συναισθήματα με τη χρήση κυρίως οπτικοακουστικού υλικού που δίνεται από τον εκπαιδευτικό αλλά μετουσιώνονται από τους μαθητές σε ιστορίες και εκφράσεις, αυθόρμητα και συνεργατικά. Το κορύφωμα της μεθόδου clil που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε αποτελεί μια βιωματική δράση που περιγράφεται στο παρόν άρθρο. Το ερέθισμα είναι μια διαδραστική ιστοσελίδα και το παραγόμενο προϊόν είναι ιστορίες προσφύγων που κοινοποιούνται στην τάξη και μια από αυτές περνά σε καλλιτεχνική αναπαράσταση, θεατρικό δρώμενο στην Αγγλική γλώσσα.

**Λέξεις κλειδιά:** Γεωγραφία, μέθοδος clil, προσφυγικό ζήτημα, διαδραστική ιστοσελίδα

## Εισαγωγή

Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες μετακινούνται και αλλάζουν τόπο και ζωή (transit). Οι μαθητές γίνονται in transit (περαστικοί) σε μια αλήθεια που είναι για αυτούς εικονική. Με ενημέρωση, αναζήτηση, βιωματική δράση – παιχνίδι, επικοινωνία, κοινωνική δράση και δημιουργία αναζητούν την πραγματικότητα στο γνωστικό χώρο της Γεωγραφίας, εκφραζόμενοι μέσα από την Αγγλική γλώσσα που ενημερώνει και πλησιάζει πληρέστερα ένα ευρωπαϊκό θέμα μέσα από το διεθνή τύπο, το Διαδίκτυο, την τέχνη και τον πολιτισμό (Deewr, 2008). Η διδασκαλία σκόπευσε σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους και υλοποιήθηκε στο εργαστήριο της Πληροφορικής σε ένα τμήμα της Β' τάξης Γυμνασίου με δυναμική 27 μαθητών. Η χρονική της διάρκεια ήταν 10 διδακτικές ώρες (ένα τρίμηνο, μία ώρα την βδομάδα)

## Η μέθοδος CLIL

Η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) αναφέρεται σε διδασκαλία ενός μαθήματος με τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, η οποία χρησιμεύει ως μέσο επικοινωνίας και ανταλλαγής περιεχομένου, ενώ παράλληλα η ξένη γλώσσα αναπτύσσεται με τη διαμεσολάβηση αυτού του περιεχομένου. Ως αποτέλεσμα, τόσο το γνωστικό περιεχόμενο όσο και η γλώσσα αναπτύσσονται μέσα από μια αμφίδρομη σχέση. Αυτό το είδος της ολοκληρωμένης διδασκαλίας θέτει δύο παράλληλους στόχους – το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκεται και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Η εφαρμογή της

μεθόδου καλλιεργεί πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες, εφαρμόζει ένα στρατηγικό μαθησιακό σχεδιασμό με ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, σε περιεχόμενο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ή χρησιμοποιείται στην πραγματική ζωή και με επέκταση της διαπολιτισμικής ικανότητας του μαθητή (March et al., 2001). Οι δυσκολίες που συνδέονται με τη μέθοδο CLIL περιλαμβάνουν την αδυναμία των μαθητών να χρησιμοποιούν μια ξένη γλώσσα σε ειδικά θέματα, το σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό σχετικού υλικού μάθησης (έντυπου και ψηφιακού) και την έλλειψη εργαλείων αξιολόγησης για την μέθοδο που εφαρμόζεται, αλλά και γενικότερα μια χρονοβόρα και δύσκολη προετοιμασία για τη διδασκαλία.

Σύμφωνα με τον Mehisto et al. (2008), υπάρχουν έξι βασικές αρχές αυτής της μεθόδου διδασκαλίας: 1) νέες οργανωτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, 2) δημιουργική ατμόσφαιρα στην τάξη, 3) αυθεντικότητα της διδασκαλίας, 4) ενεργητική μάθηση (συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία περιεχομένου), 5) υποστήριξη στη διδασκαλία (σκαλωσιές) και 6) συνεργασία (εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό – μαθητών στην εφαρμογή). Η εκπαιδευτική μέθοδος CLIL βασίζεται στον εποικοδομητισμό, την εκμάθηση μέσα από project, την κριτική και την ενεργητική μάθηση. Στην ενοποιημένη διδασκαλία, μια κοντρουκτιβιστική προσέγγιση είναι σημαντική επειδή οι μαθητές δεν έχουν επαρκείς γλωσσικές δεξιότητες για να είναι σε θέση να κατανοήσουν το πλήρες περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου. Οι νέοι όροι χτίζονται πάνω στα ήδη γλωσσικά κεκτημένα και το ίδιο το περιεχόμενο βασίζεται στις ήδη αποκτημένες γνωστικές δομές και δεξιότητες (Mehisto et al., 2008). Κατά το σχεδιασμό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, έτσι ώστε οι νοητικές λειτουργίες σε χαμηλότερο επίπεδο (μνήμη, κατανόηση, εφαρμογή) να μπορούν να ακολουθηθούν από ψυχικές λειτουργίες υψηλότερου επιπέδου (αξιολόγηση, ανάλυση, δημιουργία).

### **Διαδραστικά περιβάλλοντα και μέθοδος CLIL**

Ένας μεγάλος αριθμός μελετών επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές απολαμβάνουν τη χρήση της τεχνολογίας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία περισσότερο από τις παραδοσιακές μεθόδους και έντυπα υλικά (Golonka et al., 2014). Οι μαθητές τείνουν να συμμετέχουν πιο ενεργά και με πιο θετική στάση στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον είναι εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά μέσα και περιβάλλοντα και η προσαρμογή τους σε αυτά είναι πολύ γρήγορη (DJ Leu et al., 2011). Η μάθηση μέσα από τέτοια περιβάλλοντα μπορεί να μειώσει το άγχος του μαθητή, αφού παρέχουν ένα μη επικριτικό και ανεξάρτητο περιβάλλον μάθησης (Kongrith & Maddux, 2005). Επίσης η χρήση ήχου και εικόνας μπορεί να προωθήσει το ενδιαφέρον και να δημιουργήσει κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τα διαδραστικά περιβάλλοντα που συνδυάζουν κείμενο, εικόνα και ήχο είναι ένα διδακτικό υλικό που μπορεί να διεγείρει συναισθηματικά και γνωστικά πεδία των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και κυρίως όταν τα παραπάνω στοιχεία εμπλουτίζονται με την δυνατότητα ελεύθερης επιλογής (Stein, 2009).

Οι Kongrith και Maddux (2005) υποστηρίζουν ότι τέτοια περιβάλλοντα χρησιμοποιούνται για καινοτόμο διδασκαλία γιατί: 1) Ενσωματώνουν υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ υπολογιστή και μαθητή, 2) Δημιουργούν την αίσθηση στον χρήστη ότι αυτός και όχι το λογισμικό είναι επιφορτισμένος για το τι συμβαίνει στην οθόνη, 3) Στοχεύουν στην επίτευξη δημιουργικών εργασιών, 4) Κάνουν δυνατή την ολοκλήρωση πιο σύνθετων έργων. Επίσης σύμφωνα με τους Kongrith και Maddux (2005) τα περιβάλλοντα

αυτά επιτρέπουν στους μαθητές να συνδέονται με άλλους πολιτισμούς αποτελεσματικά και να βιώσουν αυτούς τους πολιτισμούς. Σύμφωνα με τον Gibson et al. (2001) η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να «προσθέσει αξία» στην όλη διαδικασία της μάθησης, όταν οι μαθητές γίνονται κεντρικά εμπλεκόμενοι στη χρήση της και κατασκευάζουν ενεργά γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης.

## Μεθοδολογία

Οι διδακτικοί στόχοι της εφαρμογής χτίστηκαν σε 3 επίπεδα:

**Γνωστικός:** Μέσα από το οπτικοακουστικό ερέθισμα οι μαθητές προκαλούνται να κοινωνήσουν και να συνδέσουν γνώσεις και αναφορές στο μάθημα της Γεωγραφίας στην Αγγλική γλώσσα και να τις οικοδομήσουν πάνω σε προσωπικά βιώματα ή ακούσματα. Ο μαθησιακός στόχος είναι πολυδιάστατος αφού μέσα από μια ενοποιημένη διδασκαλία οι μαθητές οδηγούνται οι ίδιοι στην έκφραση ερωτημάτων για το τι συμβαίνει στην Ευρώπη. Η γνωστική επίτευξη πρέπει να τους οδηγήσει σε εξωτερικευση λόγου και έκφρασης. Έτσι το λεξιλόγιο που μαθαίνουν και οι νέες γνώσεις που οικοδομούν ζητείται να συσχετιστούν με αυτά που βλέπουν μέσα από την επιλογή τους στη διαδραστική ιστοσελίδα, ώστε να φτιάξουν μια ιστορία προσφύγων, τη δικιά τους, στην Αγγλική γλώσσα. Η πληροφορία που παίρνουν αγγίζει κομμάτι που δεν το γνωρίζουν, οπότε είναι καθοριστικής αξίας όσον αφορά την ενημέρωση και την κατανόηση της πραγματικότητας καθώς δίνονται διαδρομές σε χώρες/πόλεις, συνθήκες διαβίωσης, χιλιομετρικές αποστάσεις.

**Συναισθηματικός:** Το Διαδίκτυο αποτελεί για τους μαθητές το σημαντικότερο εργαλείο αναζήτησης της πληροφορίας και κυρίως το βίντεο με το οποίο είναι εξοικειωμένοι να εισπράττουν μηνύματα. Έτσι η επιλογή της διαδρομής στην ιστοσελίδα, εμπλουτισμένη με πολυμεσικά στοιχεία όπως βίντεο, ήχο και κείμενο τους δημιουργεί κίνητρο που ενισχύεται από τη διαδραστικότητα. Ο καθένας επιλέγει διαφορετική διαδρομή, από διαφορετική (τυχαία) αφηγηρία. Αυτή η εμπειρία μετατρέπεται σε βιωματική, αφού τους ζητείται η καταγραφή μιας μετάβασης - παζλ στην οποία κινητοποιείται επιπλέον η φαντασία και αναπτύσσονται έτσι συναισθήματα που καταγράφονται, μοιράζονται και εκφράζονται. Το κείμενο στα Αγγλικά είναι σύντομο αλλά περιεκτικό και αφήνει τη φαντασία του μαθητή να παράγει ιστορία.

**Κοινωνικός:** Η δράση αυτή μαζί με μια σειρά δράσεων που υλοποιούνται σταδιακά στοχεύουν σε συγκρούσεις και ανατροπές παγιωμένων θέσεων που καλλιεργούνται από την απόσταση από τα κοινωνικά, πολλές φορές, προβλήματα (Arthur & Wilson, 2010). Η προσέγγιση των κοινωνικών ζητημάτων μέσα από μεταφορά ρόλων ενισχύει τη βιωματική προσέγγιση και μπορεί να μεταφερθεί στον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο του μαθητή είτε ως βίωμα - άποψη είτε ως κοινού εφαρμογή. Οι συγκρούσεις γίνονται μέσα από διάλογο στην Αγγλική γλώσσα. Το λεξιλόγιο των μαθητών στο προσφυγικό ζήτημα έχει δουλευτεί πρωτότερα με πολλαπλούς τρόπους.

Η μέθοδος CLIL παρόλο που βασίζεται στην επικοινωνία και συνεργασία στην τάξη αγκαλιάζει την εξατομικευμένη μάθηση στο μαθητή, επειδή ως μέθοδος από τη φύση της απαιτεί διαφορετικές προσεγγίσεις και πολλαπλές αναπαραστάσεις. Η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση με συμβολικό, οπτικό, ακουστικό, διαδραστικό και παραγωγικό τρόπο. Ωστόσο είναι συχνό φαινόμενο να χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικές πηγές στη μαθησιακή διαδικασία και δεν έχουν το αποτέλεσμα για το οποίο επιλέχθηκαν όπως πχ. αδυνατούν να προκαλέσουν μια ζωντανή συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές ή να εξάψουν το ενδιαφέρον τους ή να τους κινητοποιήσουν για δημιουργία κ.λ.π. Επίσης οι

μαθητές μπορεί να βρεθούν αντιμέτωποι με υψηλό γνωστικό φορτίο και με παράλληλη απαίτηση για υψηλό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στην ξένη γλώσσα. Αυτό συχνά συμβαίνει γιατί το ψηφιακό υλικό δεν είναι σχεδιασμένο από το δάσκαλο για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της συγκεκριμένης διδασκαλίας με τους συγκεκριμένους μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται στην ανάγκη να κατανοήσουν ένα εντελώς νέο περιεχόμενο σε μια ξένη γλώσσα. Γι' αυτό το λόγο οι Marsh et al. (2001) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία μέσω Αγγλικών απαιτεί πολύ περισσότερα από ό, τι ακριβώς διδάσκουν στα Αγγλικά συνήθως οι δάσκαλοι. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει κάποια βοήθεια (σκαλωσιά) - μια δηλαδή «προσωρινή υποστηρικτική δομή» που θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν νέες αντιλήψεις και νέες ικανότητες (Hammond, 2001).

Η ανάπτυξη του κεφαλαίου της Γεωγραφίας «οι κάτοικοι της Ευρώπης» έγινε με τη δομή ενός project όπου οι μαθητές έπρεπε να κατανοήσουν τη συγκρότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τους θεσμούς της, το δημογραφικό πρόβλημα της Ευρώπης και το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρώπη (διαφορετική αντιμετώπιση από τις χώρες, δομές, ΜΚΟ).

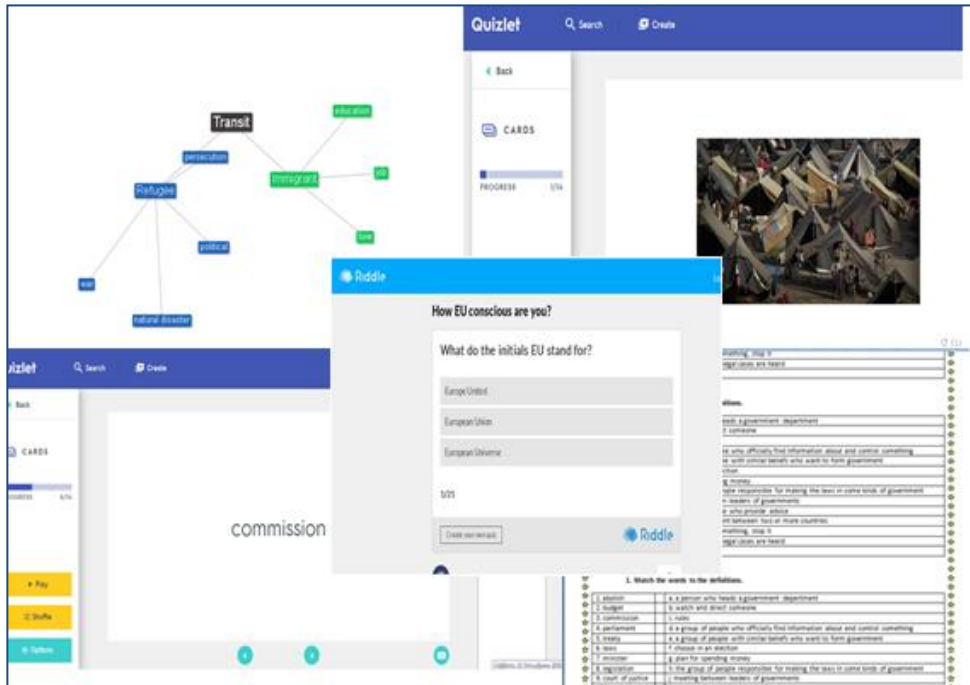
Πριν την εφαρμογή του project στην τάξη με τη μέθοδο clll, δόθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση γνώσεων όπως γλωσσική εκτίμηση στην αγγλική γλώσσα αλλά και γνώσεων - στάσεων των μαθητών σχετικά με τη μετανάστευση: <https://docs.google.com/forms/d/1H3cJyuOD7gMIY71X9ISUcQcGPF5zhj0cusINDKFubV0/edit#>

Το ερωτηματολόγιο έδειξε ότι το σύνολο σχεδόν των μαθητών γνώριζαν και παρακολουθούσαν το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρώπη, αλλά μόνο ένα 25% από αυτούς γνώριζαν κάποιες λέξεις και καταλάβαιναν το νόημά τους όπως Frontex, refugee, Refugee Agency, illegal immigrant, first generation immigrant, κ.α. Το 90% των μαθητών απάντησαν ότι πιστεύουν πως ενδιαφέρονται να συμμετέχουν ενεργά σε θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα ως άτομα και ως ομάδα ενώ το 30% απάντησαν ότι πιστεύουν πως το σχολείο δεν προωθεί μια τέτοια κατεύθυνση με γνώσεις και εμπειρίες. 40% των μαθητών υποστήριξαν ότι το μάθημα της Γεωγραφίας δεν τους βοηθά να παρακολουθήσουν τις αλλαγές που γίνονται στην Ευρώπη και τα προβλήματα σε αυτήν παρόλο που μελετούν την Ευρώπη ως γνωστικό πεδίο. Ένας μικρός αριθμός από τους μαθητές πιστεύουν ότι οι πρόσφυγες ευθύνονται για την κατάσταση στην οποία έχουν βρεθεί. Επίσης μερικοί από τους μαθητές εξέφρασαν αρνητική στάση στην ερώτηση αν θα ήθελαν να συνομιλήσουν με έναν πρόσφυγα ή έναν άνθρωπο που βοηθάει τους πρόσφυγες. Τέλος το 90% των μαθητών δήλωσαν ότι ενημερώνονται για θέματα που τους ενδιαφέρουν από Αγγλικές ιστοσελίδες και διεθνή ιστολόγια.

Σε μια προσπάθεια ερμηνείας των στάσεων των μαθητών, σύμφωνα με την αρχική διερεύνηση, φάνηκε ότι οι μαθητές αναγνώριζαν το προσφυγικό ζήτημα και γενικά είχαν μια θετική στάση στο να μάθουν περισσότερα. Επίσης υπήρχε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών που θεωρούσε ότι το σχολείο δεν βοηθούσε προς αυτή την κατεύθυνση, το ίδιο και το μάθημα της Γεωγραφίας. Στο γλωσσικό επίπεδο φάνηκε ότι υπήρχε μεγάλο κενό στο λεξιλόγιο, το οποίο έπρεπε να καλυφθεί καθώς προχωρούσε το project ώστε να οικοδομηθεί το γνωστικό κομμάτι στο τμήμα της Γεωγραφίας που απαιτούσε νέες γνώσεις και επιπλέον γνωστικές δεξιότητες όπως αναλυτική, συνδυαστική και κριτική σκέψη. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω η διδασκαλία σχεδιάστηκε σε 3 επίπεδα. Στο πρώτο και δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας ο σχεδιασμός πατούσε πάνω στο γνωστικό και μερικά στο συναισθηματικό στόχο, ενώ στο τρίτο επίπεδο ο σχεδιασμός απαντούσε στο συναισθηματικό και κοινωνικό στόχο.

## Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας

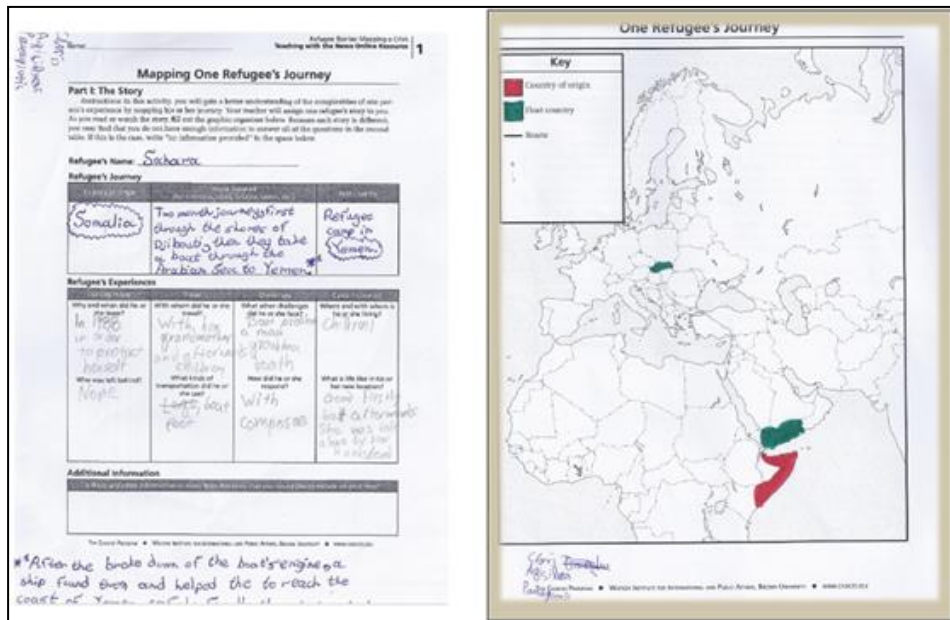
Για να δημιουργηθούν οι «σκαλωσές» που θα βοηθούσαν στην ακολουθία της διδασκαλίας,



σχεδιάστηκαν στο πρώτο επίπεδο της διδασκαλίας μια σειρά από δραστηριότητες, όπως τις περιγράφει ο Coyle (2010), που στόχευαν στην επικοινωνία, τη γλώσσα και το περιεχόμενο αλλά με γνώμονα την εξέλιξη των γνώσεων και σε επίπεδο πολιτισμού, την έκθεση σε εναλλακτικές προοπτικές και κοινές αντιλήψεις. Οι μαθητές δούλεψαν το λεξιλόγιο μέσα από web2 εργαλεία όπως Flashcard, quizlet, riddle, mindmap (βλ. Σχήμα 1), αλλά και με **Σχήμα 1. Web2 εργαλεία που αξιοποιήθηκαν**

παραδοσιακό τρόπο δηλαδή με φύλλα εργασίας, βίντεο και τραγούδι.

Όλες οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν προσεκτικά και συντονίστηκαν για να επιτύχουν την εκ νέου σύλληψη περιεχομένου, με γλωσσική δόμηση παράλληλα, η οποία βοηθούσε στο χτίσιμο του ίδιου του γνωστικού αντικείμενου. Η διαφορά immigrant και refugee όπως και η χρήση της λέξης transit, που μελετήθηκαν αρχικά από την τάξη σε πολλαπλά επίπεδα, έβαλαν τις βάσεις για την ανάπτυξη του θέματος σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Η ανάπτυξη λεξιλογίου με παιγνιώδη τρόπο, με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και τη χρήση πολυμεσικών στοιχείων όπως εικόνα, βίντεο, τραγούδι αλλά και οι ιστορίες προσφύγων από την ιστοσελίδα της UNHCR (βλ. Σχήμα 2) που δόθηκαν στην τάξη, μέσα από τη συνεργασία στις ομάδες που δημιουργούνταν κάθε φορά, οδήγησαν σταδιακά σε πιο δυνατές συζητήσεις με περισσότερα ερωτήματα, απόψεις αλλά και αναγκαιότητες. Οι μαθητές διάβασαν ιστορίες, και συμπλήρωσαν χάρτες και πίνακες με στοιχεία.



Σχήμα 2. Ιστορίες από την ιστοσελίδα της UNHCR

Το ερώτημα που δημιουργήθηκε στην τάξη ήταν «γιατί τόσες διαφορετικές φωνές στην Ευρωπαϊκή Ένωση». Για να μπορέσουν οι μαθητές να απαντήσουν στο σύνθετο ερώτημα που έθεσαν οι ίδιοι, οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν το δεύτερο επίπεδο της διδασκαλίας. Στην εφαρμογή του δεύτερου επιπέδου διδασκαλίας ολοκληρώθηκε η μελέτη των ευρωπαϊκών θεσμών, όπου οι μαθητές έπρεπε σε ομάδες να «προβάρουν» ρόλους θεσμικούς και να αυτοπαρουσιαστούν. Το δημογραφικό πρόβλημα σε Ευρωπαϊκές χώρες μελετήθηκε με ανάγνωση πινάκων και γραφημάτων. Με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις του μαθητή έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν με φιλικό προς το μαθητή τρόπους και δρόμους δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Mehisto et al., 2008). Έτσι στο δεύτερο επίπεδο δόθηκαν γελοιογραφίες του Διεθνούς τύπου (βλ. Σχήμα 3) και οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν δηλαδή να κατηγοριοποιήσουν τα κόμικς με βάση ερωτήματα όπως: «Κάποιοι Ευρωπαίοι αισθάνονται ότι πολλοί πρόσφυγες θα έρθουν στην Ευρώπη - Στην Ευρώπη το προσφυγικό είναι ένα συναισθηματικό ζήτημα - Υπάρχουν κάποιες συγκρούσεις στην κουλτούρα των Ευρωπαίων και των μουσουλμάνων προσφύγων - Το ταξίδι των μεταναστών στην προσπάθειά τους να φτάσουν στην Ευρώπη μπορεί να γίνει επικίνδυνο». Επίσης οι μαθητές διάβασαν ποίηση από ένα σχολικό διαγωνισμό ποίησης στο Toronto, που έγινε υπό την

Υπατη Αρμοστεία στην καναδική τάξη το 2009, επιλέγοντας το ποίημα που τους άγγιξε περισσότερο. Κάποιοι μαθητές έγραψαν ένα τραγούδι για τους πρόσφυγες στα Αγγλικά με τίτλο Rebel on the run που το μετέφεραν ζωντανά στην τάξη.



Σχήμα 3. Γελοιογραφίες του Διεθνούς τύπου

Στο τρίτο και τελικό επίπεδο διδασκαλίας δόθηκε στους μαθητές μια διαδραστική ιστοσελίδα (interactive video story) που κυκλοφόρησε από το Channel 4 News ονομάζεται Two Billion Miles <http://twobillionmiles.com/> (βλ. Σχήμα 4) και επιτρέπει στους χρήστες του Διαδικτύου να ακολουθήσουν τα χνάρια των μεταναστών και των προσφύγων, όπως αυτοί αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες στο δρόμο και στο χρόνο, δηλαδή στη «μετακίνηση – μετάβαση» τους.





**Σχήμα 4. Διαφορετικές επιλογές – Διαφορετικές διαδρομές – Διαφορετικά σενάρια στην τάξη**

Η ιστορία, όπως οδηγείται από την επιλογή του χρήστη, αποδεικνύει την πραγματικότητα του πρόσφυγα, καθώς φεύγει από τον πόλεμο και τη βία, ξεκινώντας από μία από τις έξι τοποθεσίες: Sinjar στο Ιράκ, τρεις πόλεις στη Συρία, τη Σομαλία και την Ερυθραία.

Οι μαθητές διάλεξαν διαδρομές ξεκινώντας από την τυχαία αρχική επιλογή που τους δινόταν από την ίδια τη σελίδα. Δούλεψαν σε ομάδες και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα φύλλο καταγραφής (βλ. Παράρτημα Α), που στην πραγματικότητα τους ενέτασσε σε αυτό που έβλεπαν ή άκουγαν. Ήταν οι πρόσφυγες της μετάβασης από τον ένα τόπο στον άλλο, ήταν *in transit*. Σκοπός ήταν η διαφορετικότητα στην ομάδα σε θέματα κοινωνικών αξιών και πεποιθήσεων να οδηγήσει σε συγκρούσεις, αναμετρήσεις και πιθανές ανατροπές. Κυρίαρχος στόχος ήταν η γνωριμία με το πρόβλημα σε «αληθινές» συνθήκες μέσω μιας διαδραστικής ιστοσελίδας. Ήταν το πρώτο βήμα μιας πολυδιάστατης σκέψης που δεν περιοριζόταν σε μια πτυχή ενός κοινωνικού θέματος αλλά εμβάθυνε και αναζητούσε την πολυπλευρή αλήθεια (Lansdown, 2001). Ο ψηφιακός πόρος επιλέχθηκε πολύ προσεκτικά από τους εκπαιδευτικούς γιατί έπρεπε να μπορεί να δώσει πληροφορία έγκυρη, σύντομη και σαφή δηλαδή όσο ακριβώς χρειαζόταν, με τρόπο γνώριμο στα παιδιά αλλά με ανοιχτές «πόρτες» (Stein & Prewett, 2009).

Έγινε διάχυση των ιστοριών στην τάξη και στο τέλος μια ιστορία επιλέχθηκε από την ολομέλεια της ομάδας και έγινε ένα βήμα παραπάνω. Σχεδιάστηκε ένα μινιμαλιστικό θεατρικό δρώμενο με λίγα λόγια, οπτικά και ηχητικά εφέ, που θα ενίσχυε τη βιωματική ανάδραση σε μορφή παρουσίασης.



## Αποτελέσματα

Η παρατήρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθητών αλλά και η αξιολόγηση των παραγόμενων μαθησιακών προϊόντων ήταν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή της δράσης.

Οι μαθητές αρχικά ανίχνευσαν την ιστοσελίδα, την διερεύνησαν και ξεκίνησαν το ταξίδι της προσφυγιάς. Είχαν πάρει ένα φύλλο καταγραφής όπου θα σημείωναν «πραγματικά» στοιχεία (αυτά που έδινε η ιστοσελίδα) όπως διαδρομές, μεταφορικά μέσα, αποστάσεις, διαμονή, και «φανταστικά» στοιχεία (αυτά που οι ίδιοι δημιούργησαν) όπως όνομα πρόσφυγα, ηλικία, μέλη της οικογένειας, προβλήματα, τρόπους αντιμετώπισης, συναισθήματα. Οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες των 2-3 ατόμων και χωρίς να γίνει σχετική προ-συνεννόηση αποφάσισαν να δώσουν ρόλο και όνομα στο κάθε μέλος της ομάδας δημιουργώντας οικογένειες ή παρέες προσφύγων. Τα φύλλα καταγραφής αξιολογήθηκαν ως προς την πληρότητά τους. Οι μαθητές φαίνεται να αναγνώρισαν χαρακτηριστικά των προσφυγικών ροών όπως χώρα πρέλευσης, χώρες μετάβασης, χώρα άφιξης, προβλήματα, χώροι φιλοξενίας, μεταφορικά μέσα, νόμους και ανθρώπινα δικαιώματα, θεσμούς και δομές, συναισθήματα και έννοιες όπως της κοινότητας και της αλληλεγγύης.

Το ίδιο το εργαλείο (διαδραστική ιστοσελίδα) αλλά και το σύντομο, προσεκτικά επιλεγμένο περιεχόμενό της τους κινητοποίησε και δούλεψαν ξεπερνώντας το χρόνο του μαθήματος. Πέρασαν αρκετή ώρα συνομιλώντας μεταξύ τους ως ομάδες που σημαίνει ότι αντάλλαξαν απόψεις, ιδέες και προτάσεις. Έψαξαν να βρουν ονόματα, πόλεις, περιοχές στο Διαδίκτυο. Δεν προσπέρασαν την πληροφορία και η εικόνα από τα σύντομα βίντεο της ιστοσελίδας φαίνεται να κινητοποίησε και να «μετέφερε» τους μαθητές στον «προσφυγικό χωροχρόνο». Η ελευθερία επιλογής από το χρήστη μαθητή, η δυνατότητα να σταματά και να ξεκινά όποτε ήθελε με το δικό του ρυθμό, αλλά και η πολυμορφία στην ομάδα, αφού ήταν τυχαία η εκκίνηση της μετάβασης, δημιούργησε κίνητρο στο να παρουσιάσουν όλοι τους «εαυτούς τους – πρόσφυγες» και το ταξίδι τους. Η φαντασία και το συναίσθημα που ενεργοποιήθηκε, αλλά και η γνώση που αποκτήθηκε στη διάρκεια της δράσης φάνηκε να ελευθερώνει τους μαθητές που ανταποκρίθηκαν στη δημοσιοποίηση των ιστοριών στην Αγγλική γλώσσα.

Η επιλογή της ιστορίας που έγινε θεατρική αναπαράσταση πραγματοποιήθηκε με ψηφοφορία. Φαίνεται να επηρέασε την επιλογή ο τρόπος με τον οποίο η ομάδα παρουσίασε το «ταξίδι» τους. Η σκηνοθετική ιδέα της αναπαράστασης δόθηκε από την ομάδα που παρουσίασε. Ανατέθηκε σε μέλη μιας ομάδας που προσφέρθηκε (πιο έμπειροι μαθητές στο χώρο των υπολογιστών) η ετοιμασία της παρουσίασης με εικόνες και ήχους, αφού δόθηκαν λεπτομερείς οδηγίες για τους τόπους (φωτογραφίες) και μεταφορικά μέσα – συνθήκες διαβίωσης – γεγονότα (ήχοι).

Η ομάδα που θα έπαιζε το θεατρικό εμπλουτίστηκε με άλλα 2 μέλη για τη συγγραφή του κειμένου. Ακολούθησαν πρόβες με εμπλουτισμό της σκηνοθετικής άποψης από όλες τις ομάδες.

Στην αρχή υπήρξε μια αμφισβήτηση για την αξία του δρώμενου και η ίδια η ομάδα που έπαιζε-σκηνοθετούσε ήταν ντροπαλή και αμήχανη. Στην πορεία όμως άρχισαν να γίνονται εποικοδομητικές παρεμβάσεις από τους άλλους μαθητές οπότε η ομάδα δημιουργός άρχισε να δείχνει περισσότερη αυτοπεποίθηση.

## Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με τη μέθοδο *clil* ξεκίνησε με την επιλογή του περιεχομένου, ένα μάθημα στη Γεωγραφία που περιείχε αγγλικούς όρους που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα και ακούγονται στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και στο Διαδίκτυο. Επίσης προσέγγισε ένα πεδίο ευαίσθητο, με κοινωνικές προεκτάσεις που αγγίζει όχι μόνο την άποψη αλλά και την καθημερινότητα των πολιτών σήμερα. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας έγινε με διαφοροποιημένα μαθησιακά υλικά και μέσα που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά στυλ μάθησης, ώστε να κινητοποιήσουν όσο το δυνατό περισσότερους μαθητές και να ενεργοποιήσουν διάφορες γλωσσικές δεξιότητες (Lansdown, 2005). Οι βοήθειες (σκαλωσιές) δόθηκαν με προσεκτικό σχεδιασμό ώστε η γλώσσα να χτίζει καινούριο περιεχόμενο και να δημιουργεί ερωτήματα, μέχρι να φτάσει στο τελικό στόχο, την προσωπική έκφραση με διαφορετικότητα. Για να γίνει αυτό χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακά εργαλεία με διαφορετική προστιθέμενη αξία σε κάθε επίπεδο διδασκαλίας, ώστε να προκαλέσουν διαφορετικές αλληλεπιδράσεις και γνωστικές δεξιότητες.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε αρχικά, σχετικά με τη διερεύνηση της στάσης των μαθητών στο προσφυγικό πρόβλημα βοήθησε στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθήματος της Γεωγραφίας με τη μέθοδο *clil*. Η διδασκαλία στην Αγγλική γλώσσα και η χρήση του ψηφιακού διαδραστικού μέσου φαίνεται να λειτουργήσαν θετικά όπως δείχνουν τα αποτελέσματα των τελικών προϊόντων στην τάξη και κυρίως κινητοποίησε τους μαθητές όπως καταδεικνύεται από τη συμμετοχή τους.

Οι μαθητές αρχικά ξεκίνησαν τη δράση με πολλά κενά σε σχέση με την αγγλική ορολογία σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα, παρόλο που υποστήριζαν ότι γενικά ενημερώνονται από ιστοσελίδες γραμμένες στην αγγλική γλώσσα. Επίσης παρόλο που αρχικά περισσότερο από το 1/3 των μαθητών υποστήριζαν ότι το μάθημα της Γεωγραφίας δεν βοηθά σε επικαιρότητα γνώσεων και το σχολείο αντίστοιχα αγνοεί την ενημέρωση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι μαθητές μετά τη δράση και μέσα από συζήτηση που έγινε στο τέλος της εφαρμογής *clil*, φάνηκε ότι στο σύνολό τους είχαν διαφορετική άποψη.

Ως προς τον γνωστικό στόχο μέσα από τα φύλλα καταγραφής οι μαθητές έδειξαν να έμαθαν αρκετές πληροφορίες σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρώπη, αλλά και να ανέπτυξαν ένα τέτοιο λεξιλόγιο στην Αγγλική γλώσσα που τους βοήθησε να περάσουν στην γλωσσική απεικόνιση ιστοριών με ιδιαίτερο λεξιλόγιο και γνωστικό περιεχόμενο. Στο συναισθηματικό στόχο οι μαθητές εξωτερικέυσαν συναισθήματα όπως θεωρούν ότι θα βίωναν ως πρόσφυγες μέσα στην ομάδα και τα μοιράστηκαν στην κοινότητα της τάξης δημόσια, με εργαλείο τη φαντασία τους και τις πληροφορίες που προσέγγισαν με πολλαπλά μέσα. Στο κοινωνικό κομμάτι εξελίχθηκαν συγκρούσεις στην ομάδα που εξέλιξαν τους παραπάνω δύο στόχους αφού είχαν χαρακτηριστικά εποικοδομητικά και δημιουργικά.

Ωστόσο επειδή το δείγμα ήταν μικρό και η επιλογή του θέματος ήταν στην επικαιρότητα όταν έγινε η διδασκαλία με τη μέθοδο *clil* η έρευνα θα επαναληφθεί για μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και διαφορετικά γνωστικά πεδία.

## Αναφορές

- Arthur, J., & Wilson, K. (2010). *New research directions in character and values education in the UK*. In T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 339-358). Dordrecht, Netherlands: Springer. Retrieved 9 January 2017 from: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1536&context=ajte/>
- Coyle, Do et al. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP. p 41.

- Deewr (2008). *At the heart of what we do: Values education at the centre of schooling*. Report of the Values Education Good Practice Schools Project – Stage 2. Melbourne: Curriculum Corporation. Retrieved 9 January 2017 from: [http://www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/VEGPSP-2\\_final\\_3\\_execsummary.pdf/](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/VEGPSP-2_final_3_execsummary.pdf/)
- DJ Leu, J Gregory McVerry, W Ian O'Byrne, C Kiili, L Zawilinski, Jill Castek and Douglas K. Hartman. (2011). *The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55 (1), 5-14 from: [http://www.jgregorymcverry.com/Publications\\_files/Leu-4-18-08finalsubmitted.pdf/](http://www.jgregorymcverry.com/Publications_files/Leu-4-18-08finalsubmitted.pdf/)
- Gibson, S., Campbell, K., Oberg, D., Branch, J., Skaalid, B., Whybrow-Howes, E. (2001). *Using web-enhanced problem-based learning in teacher education*. Presentation, Learning Technology Faculty Institute, University of Waterloo
- Golonka, E.M., Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L., Freynik, S., (2014). *Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness*. *Computer Assisted Language Learning* 27, 70-105
- Hammond, J. (2001). *Scaffolding: a focus on teaching and learning in literacy education*. Primary English Teaching Association. Australia. p 12-19.
- Kongrith, K., Maddux, C.D. (2005). *Online Learning as a Demonstration of Type II Technology: Second-Language Acquisition*. *Computers in the Schools* 22, 97-110.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation In Democratic Decision-Making*, Florence, UNICEF Innocenti Research Centre. Retrieved 9 January 2017 from: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf/>
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me?: The right of young children to participate in decisions that affect them*, Working Paper 36, Bernard van Leer Foundation, The Hague, The Netherlands, p. 40. Retrieved 9 January 2017 from: <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/282624/114976.pdf/>
- Marsh, D., Maliers, A. & Hartiala, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education.
- Stein, L. (2009). *Social Movement Web Use in Theory and Practice: A Content Analysis of US Movement Websites*. *New Media & Society*, 11(5), pp. 749-71. Retrieved 9 January 2017 from: [https://www.researchgate.net/profile/Laura\\_Stein3/publication/249689676\\_Social\\_Movement\\_Web\\_Use\\_in\\_Theory\\_and\\_Practice\\_A\\_Content\\_Analysis\\_of\\_US\\_Movement\\_Websites/links/54258b1a0cf26120b7aca866.pdf/](https://www.researchgate.net/profile/Laura_Stein3/publication/249689676_Social_Movement_Web_Use_in_Theory_and_Practice_A_Content_Analysis_of_US_Movement_Websites/links/54258b1a0cf26120b7aca866.pdf/)
- Stein, L. & Prewett, A. (2009). *Media literacy education in the social studies: teacher perceptions and curricular challenges*. *Teacher Education Quarterly*, 36, 131-148. from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851033.pdf/>